Relatos de Músicos Cegos: Subsídios para o Ensino de Música para Alunos com Deficiência Visual

Reports by Blind Musicians: Supporting the Teaching of Music for Students with Visual Impairments

Leonardo Augusto Cardoso de OLIVEIRA[1]
Lucia Helena REILY[2]

RESUMO: este estudo de natureza qualitativa teve como objetivo compreender as problemáticas enfrentadas por músicos com cegueira quanto ao acesso à aprendizagem da música. Em entrevistas semiestruturadas, procurou-se conhecer suas vivências e processos de formação no campo da música. Os resultados apontam o papel-chave da família na introdução ao mundo da música, além de mostrar que faltam, aos professores de música, conhecimentos básicos sobre as necessidades do aluno com cegueira. O artigo pretende evidenciar especificidades da aprendizagem musical do aluno com cegueira e subsidiar a prática profissional dos responsáveis pelo seu ensino no contexto da rede regular de ensino, servindo também para nortear a formação de professores de música que possam vir a ter alunos com deficiência visual.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Educação Musical. Deficiência visual. Inclusão.

ABSTRACT : This qualitative study aimed to understand significant issues regarding access to music learning faced by blind musicians. Using semi-structured interviews, we sought to learn about their musical experiences and vocational training processes in the field. The results suggest that families play a major role in enabling initial musical development. The data also indicates that music teachers lack basic knowledge about their students with blindness' specific needs. The article intends to reveal music learning characteristics and needs of students with visual impairments, so as to improve music teachers' professional practice within the regular school context, as well as to discuss implications for teacher certification in university courses for future teachers of students with visual impairments.

KEYWORDS: Special Education. Music Education. Visual impairment. Inclusion.

1 Introdução

A figura do "músico cego" faz parte do imaginário social desde a Antiguidade, atravessando tempos e espaços. Segundo Reily, no seu estudo de representações de cegueira na história da arte, o argumento que sustenta o mito da habilidade musical do cego é o de que a ausência do sentido da visão incrementaria a sensibilidade auditiva, facilitando assim a aprendizagem da música para a pessoa cega:

> Desenvolver-se como músico afirma a validade do *conceito de compensação* da perda visual. Esta é a ideia que alinhava todas as obras encontradas que abordam a temática do músico cego: quem não enxerga, verá com outros olhos, os olhos de dentro. Para quem perdeu a visão, a audição será seu caminho de luz. (REILY, 2008, p. 260-261).

[1] Mestre em Interdisciplinaridade e Reabilitação. Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, CEPRE, Campinas, SP, Brasil. leonardoaco@gmail.com

[2] Doutora em Psicologia. Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, CEPRE. Campinas, SP, Brasil. lureily@fcm.unicamp.br

Desde a fundação das primeiras instituições residenciais com propósito educacional para alunos cegos na França no final do século XVIII, a música tem tido destaque entre os conteúdos curriculares. Valentin Haüy é reconhecido como pioneiro ao criar uma instituição educacional filantrópica para jovens cegos em 1785, que ganhou reconhecimento e apoio oficial em 1795, transformando-se no Institut National des Jeunes Aveugles. Oferecia-se instrução gratuita a um pequeno grupo de cegos indigentes, estimulando a formação "intelectual, *musical* e manual" (WEYGAND, 2009, p. 8, ênfase nossa). Haüy baseou seu sistema de ensino no princípio da substituição sensorial, assegurando a aprendizagem musical como parte integrante do currículo por ser veículo alternativo ao visual e por levar ao aprendizado de um ofício.

Louis Braille (1809-1852) beneficiou-se dos ensinamentos de música instituídos na escola quando ingressou no Institut National des Jeunes Aveugles em Paris aos dez anos de idade. Braille perdera a visão por acidente quando criança, brincando com ferramentas pontiagudas do pai (WEYGAND, 2009). Matriculado no Instituto, travou contato com a sonografia, um sistema de código sonoro criado por Charles Barbier para comunicação militar noturna. O jovem Braille adaptou o código de Barbier ao sistema alfabético, gerando uma forma de escrita tátil em seis pontos ─ sistema aprovado por seus colegas cegos e publicado antes de Braille completar 20 anos (WEYGAND, 2009). O conjunto incluía codificação para letras, pontuação, códigos numéricos e música. Braille entendeu pela própria experiência na instituição educacional, onde se formou como exímio organista, a necessidade de contemplar no sistema de codificação gráfica também a notação musical. Atualmente, o seu sistema de notação musical acessível a pessoas com cegueira é conhecido como musicografia braile[3], tendo sofrido algumas modificações no decorrer dos anos em convenções internacionais, com objetivo de unificação.

No Brasil, a primeira instituição de ensino de crianças cegas também assegurava a instrução musical no currículo. Segundo Jannuzzi (2004), o Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi fundado no Rio de Janeiro no reinado de D. Pedro II pelo decreto 1428 de 12 de setembro de 1854. A pesquisadora aponta que a instituição "destinava-se ao ensino primário e alguns ramos do secundário, ensino de educação moral e religiosa, de *música*, ofícios fabris e trabalhos manuais." (p. 12, ênfase nossa)

Cabe salientar, entretanto, que, no século XIX, tanto na Europa quanto no Brasil, a formação musical para os cegos de camadas populares nas instituições residenciais de educação para deficientes visuais não se constituía como meio de promover a participação cultural e qualidade de vida. Para os alunos pobres que precisariam garantir seu próprio sustento, a educação musical e outras atividades artesanais tinham, segundo Winzer (1993), o objetivo de treinar trabalhadores capazes de exercer as ocupações de artesão, cantor, instrumentista, e também afinador de piano. Não se tratava de valorizar o fazer musical como atividade acessível e significativa que poderia enriquecer a vida dos alunos cegos, desafiando seu potencial e promovendo um campo de realização pessoal.

De todo modo, no decorrer de várias décadas de prática de educação musical para alunos com deficiência visual, constituíram-se nessas instituições especializadas muitos saberes

[3] Com exceção de referências ao homem Louis Braille e em citações textuais, optamos pela ortografia 'braile', seguindo modelo de textos atuais do Ministério da Educação.

sobre as necessidades específicas dos alunos com deficiência visual, os recursos alternativos, as adaptações de materiais didáticos, bem como as potencialidades de aprendizagem desse grupo de alunos. Ao contrário do que se poderia esperar, dada a conotação excludente das instituições especializadas para alunos com deficiência, Soares aponta maior presença da música nas instituições do que nas escolas regulares da atualidade.

> Em escolas especiais ou em grandes instituições que atendem pessoas com necessidades educacionais especiais, a educação musical parece estar mais presente e acessível aos alunos. Além de terem aulas regulares de música como parte integrante de sua formação, é comum vê-los envolvidos em grupos de percussão, fanfarras e corais (SOARES, 2006, p. 105).

O presente estudo buscou investigar a formação e a prática musical de pessoas com cegueira com o objetivo de desvendar problemáticas enfrentadas por elas quanto ao acesso e à aprendizagem de música, a qual transcorreu antes da instauração formal de políticas públicas de inclusão nas escolas brasileiras. Com base nos depoimentos de cinco músicos cegos sobre sua vivência e sua formação musical, suas necessidades específicas e desafios que enfrentaram, o estudo pretende oferecer subsídios para a prática profissional de professores de música no contexto da rede regular de ensino e nortear a formação de alunos de licenciatura em música. Considerando as especificidades do ensino musical para pessoas com cegueira, bem como a representação historicamente constituída de músicos cegos no imaginário social, o foco do estudo foi exclusivamente os músicos cegos, não músicos com baixa visão.

A primazia das grandes instituições residenciais para alunos com deficiência visual no século XIX e primeira metade do século XX deu lugar à escolarização de alunos com deficiência prioritariamente nas escolas comuns, depois da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), deflagrada pelo movimento internacional de inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino. Na legislação brasileira, estão previstos nas escolas regulares os serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para responder às necessidades pedagógicas específicas do aluno com deficiência, sendo que as salas de recursos multifuncionais são o lócus previsto para o desenvolvimento deste trabalho (BAPTISTA, 2013). Desde a promulgação da lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a inclusão passou a vigorar como um princípio educativo; a partir de então, o número de matrículas de alunos com deficiência visual se multiplicou na rede regular de ensino.

No ensino musical, amparado pela promulgação da lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008 (BRASIL, 2008) que determina a obrigatoriedade da música nas escolas no contexto de uma escola inclusiva, a questão da preparação do corpo docente para desenvolver um trabalho de qualidade com públicos especiais merece investimento. Soares (2006) discute a formação de professores de música para atuar nesse contexto; destaca que nos cursos de licenciatura em música, há poucos conteúdos curriculares para preparar o futuro docente para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais. Defende que disciplinas sobre o ensino de música para públicos especiais devam constar de tais cursos.

Ao contrário do que se poderia esperar, dada a conotação excludente das instituições especializadas para alunos com deficiência, Soares aponta maior presença da música nas instituições do que nas escolas regulares da atualidade.

> Em escolas especiais ou em grandes instituições que atendem pessoas com necessidades educacionais especiais, a educação musical parece estar mais presente e acessível aos alunos. Além de terem aulas regulares de música como parte integrante de sua formação, é comum vê-los envolvidos em grupos de percussão, fanfarras e corais (SOARES, 2006, p. 105).

As publicações no Brasil sobre o ensino musical para alunos cegos são escassas, mas começam a surgir literatura e dissertações e teses sobre educação musical no contexto da educação inclusiva, contemplando alunos com deficiência física (LOURO, 2003), surdez (FINCK, 2009), deficiência visual (MELO, 2011), entre outros. Em seu doutorado, Bonilha (2010) discute o ensino da musicografia braile para alunos cegos, com o objetivo de "criar e avaliar ferramentas que subsidiem o ensino e o aprendizado desta notação musical" (p. 22). A literatura emergente ajuda o leitor a se aproximar de aspectos como projetos de ensino de música para públicos especiais, adaptações e tecnologia assistiva, musicografia braile, atuação interdisciplinar com profissionais de educação especial e professores de música, participação da família, deficiência e dom musical, entre outros.

No conjunto, a bibliografia publicada no país acerca da questão de música e cegueira poderá ajudar o professor a compreender concepções historicamente constituídas sobre esses indivíduos de modo a fundamentar sua prática docente, embora muitos autores citados apontem para a necessidade de aprofundamento dos temas relacionados ao tema.

Publicações sobre música e cegueira no exterior são muito menos escassas do que no Brasil; citamos um trabalho que contribui para a discussão de algumas questões centrais que emergiram na presente pesquisa. Pring e Ockelford (2005) fizeram um levantamento sobre o hábito musical de crianças com displasia septo-óptica[4], no qual destacam a importância da música no desenvolvimento de todos os alunos, cegos e não cegos. Indicam que há uma forte relação entre o desenvolvimento das habilidades de linguagem, cognitivas e motoras do indivíduo em um ambiente favorável ao contato musical. Salientam que, apesar de seu grande interesse musical, as crianças com displasia septo-óptica não tinham aulas de canto ou instrumento, ao passo que eram asseguradas oportunidades sistemáticas de musicalização para 28% do grupo controle, vidente, além do ensino obrigatório de música que as escolas do Reino Unido já asseguravam para todos os alunos. O estudo sugere que deve-se corresponder ao interesse em música do alunado cego provendo ensino consistente na escola e complementado a educação musical com oferecimento de aulas para aprendizagem de instrumentos para os alunos com deficiência visual que expressarem interesse.

2 Método

A presente pesquisa foi desenvolvida em abordagem qualitativa, que procura entender o significado individual ou coletivo de determinado fenômeno para a vida das pessoas. Entende-se que as pessoas se organizam em torno do que lhes é significativo dando molde às suas vidas (CHIZZOTTI, 2003, p. 222).

Participaram da pesquisa cinco adultos com cegueira congênita ou adquirida nos primeiros anos de vida, com vivência musical, não necessariamente profissional. Foram

[4] Síndrome composta por disgenesia do nervo óptico e do septo pelúcido.

indicados por profissionais relacionados a uma organização não governamental de Campinas, SP. As entrevistas semiestruturadas foram gravadas em vídeo individualmente, com duração média de 30 minutos. O local da entrevista foi escolhido por consenso, conforme a disponibilidade de cada participante[5]. As falas foram analisadas por agrupamento temático, com o objetivo de compreender a mensagem vinculada por meio de unidades identificadas no discurso dos participantes, sem perder de vista o princípio de compreender a mensagem global exposta por cada um. Alguns núcleos de sentidos identificados, a partir da bibliografia consultada, foram: família, escolaridade, formação, interesse e vivência musical, importância da relação do indivíduo com a música, autonomia e acesso ao repertório musical, perspectivas e valores relacionados à vivência musical para a pessoa cega. Para os propósitos do presente artigo, serão desenvolvidos aqui os resultados referentes à categoria formação musical.

3 Resultados

O interesse por música e a deficiência visual são aspectos partilhados pelos cinco participantes da pesquisa, porém, há grandes diferenças em seus percursos de vida.

Clara tem cegueira congênita, por retinopatia da prematuridade. Frequentou escola regular do ensino privado, com apoio de serviços de educação especial para a aprendizagem do braile e orientação em mobilidade. Sua família ofereceu uma rede de apoio significativa em sua trajetória escolar e profissional. Hoje, com 34 anos, é doutora em música e desenvolve trabalho com educação musical para cegos e em acessibilidade e tecnologia assistiva.

Multi-instrumentista, *Gonzaga* interessou-se por música desde que, aos três anos, ganhou de presente de Natal um pianinho, no qual tirou as suas primeiras melodias. Estudou no conservatório em sua cidade natal e continuou suas orientações com professor privado e como autodidata. A família sempre o apoiou. É jornalista, além de apresentar-se profissionalmente na sua cidade (toca flauta doce, violino, violão, percussão e piano, e canta). Seu sonho é gravar o próprio CD. Aprecia música sertaneja e nordestina, gosta de shows de pagode, axé, forró – música animada em geral. Também ama música clássica, MPB, blues e jazz.

Wagner, 50 anos, é natural de uma cidade no Rio Grande do Sul. Perdeu a visão aos sete anos, por acidente com arma de fogo. Ganhou um violão e se interessou por estudar música. Quando adolescente, tocou com amigos e professores no colégio e continuou sua carreira como instrumentista tocando em casas noturnas, teatros e bares, após seu ingresso no curso de música. Fez pós-graduação na Califórnia, Estados Unidos, tornando-se doutor em etnomusicologia e vive no interior de São Paulo.

Cego congênito do interior de São Paulo, *Adoniran* estudou em escola pública até a quarta série do primário. Era o filho mais velho de uma família de nove irmãos, dos quais cinco eram cegos. Foi casado, ficou viúvo, e não teve filhos. Faleceu recentemente, aos 62 anos. Seu primeiro instrumento musical foi um cavaquinho feito pelo próprio pai, de madeira. Ganhou outro, mais tarde, de um conhecido que percebeu seu interesse pela música. Autodidata,

[5] Todos os entrevistados assinaram em tinta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido transcrito em braile. A pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética e Pesquisa, pelo parecer CEP nº 1.219/2010. Os nomes foram alterados para preservar a identidade.

não teve acesso ao estudo formal de música. Gostava de tocar música popular e sertaneja e apresentou-se na rádio.

Nazareth é natural de São Paulo, capital. A família mudou-se para o interior em busca de tratamento para a sua deficiência visual causada por uma retinopatia da prematuridade. Interessou-se por música ao participar de um coral em sua cidade e, depois, iniciou seus estudos no piano com uma professora particular. Gosta de tocar música brasileira e música clássica. Sempre que precisa aprender uma nova melodia, utiliza seu gravador MD, pois não domina musicografia braile. Está com 27 anos.

Os dados das entrevistas serão apresentados e discutidos a seguir, agrupados em categorias de análise

4 Análise e discussão

O apoio da família e a inserção no mundo da música

Suzuki (1983) defende que o início da relação da pessoa com a música deve ser precoce; já Bourdieu e Darbel (2003) salientaram a importância do ambiente cultural na família para a apreciação da linguagem artística. Quando a família tem o costume de participação cultural, isso promove o envolvimento também de seus filhos.

Com base nos escritos de Pierre Bourdieu, Somera (2008) pesquisou a produção artística de pessoas com deficiência, divididas em grupos de acordo com o tipo de deficiência, destacando o papel da família e da escola na formação de identidade cultural desses indivíduos em suas relações com a arte. Conforme afirma Bourdieu:

> [...] quem não recebeu da família ou da escola os instrumentos, que somente a familiaridade pode proporcionar, está condenado a uma percepção da obra de arte que toma de empréstimo suas categorias à experiência cotidiana e termina no simples reconhecimento do objeto representado (BOURDIEU, 2002, p. 79).

Em seu estudo, Caiado (2006) focaliza as lembranças da escola de seis adultos com deficiência visual que estudaram na rede regular de ensino. Não aborda especificamente a música, mas salienta a importância dos professores e da família no processo de aprendizado na escola. Mostra também que a condição socioeconômica faz uma diferença significativa para o desenvolvimento e a aprendizagem.

Os depoimentos dos entrevistados ressaltaram a importância do apoio familiar, e também da comunidade, para o desenvolvimento musical que se inicia na infância e perdura no decorrer da vida, em seus estudos formais ou informais. Alguns participantes relataram que, quando adultos, cônjuges ou outros membros da família substituíram os pais no papel de incentivadores.

Os participantes indicaram que seu interesse por música começou de forma primordialmente lúdica. Mostraram que a música fazia parte das práticas familiares e que viviam em um ambiente musicalmente rico:

> *Gonzaga*: Quando eu tinha três anos, ganhei um pequeno piano, de Natal, Papai Noel e, assim, na família já tinha músicos, tanto por parte de pai como por parte de mãe. Meu avô paterno

> era músico, já foi músico de orquestra, tudo, e eu acho que, não sei, posso ter herdado um dom por aí também.
> *Adoniran*: [Meu pai] fez um cavaquinho assim de elastiquinho. Ele fez de bota, tirava aquelas borrachinhas e fazia um cavaquinho de pau, de madeira. Ele amarrava assim e fazia o cavaquinho pra gente ir dedilhando. Aí depois quebrava aquele...
> *Clara:* Eu era pequena quando comecei a estudar música, eu tinha sete anos, então, em princípio, foi a minha mãe que me incentivou [...]. Ela que procurou a escola adequada.

Percebe-se que, independentemente da situação socioeconômica, os familiares encontraram maneiras de levar o filho a envolver-se com música. Destaca-se também o ambiente musical em algumas famílias:

> *Nazareth:* A minha irmã fez piano, né? Fui a uma audição dela. Foi aí que eu ficava ouvindo ela tocar e eu ia tirar a música que ela estava estudando.

Em síntese, os participantes reconhecem o apoio da família nos seguintes aspectos: o incentivo, como fabricar instrumentos de brinquedo ou presentear com instrumentos adequados para a criança; ambiente musical; disponibilidade para prover aulas de música; ajuda com transcrição de material musical:

> *Wagner:* A minha esposa me ajudava muito. Inclusive ela teve que me ajudar a digitalizar a maioria dos livros, e coisa assim. Então se tornou um impasse, essa época, entre a acessibilidade, mesmo nos Estados Unidos.

Ao falar sobre como imaginaria o processo de incentivo para um filho, Clara confirma a importância e o valor da presença da música na vida da criança:

> *Clara:* Se ele for mesmo aprender um instrumento, daí vai ficar por conta dele, né? A liberdade dele de escolher que instrumento ele quer aprender, mas acho que o máximo que eu puder, vou lhe expor a estímulos musicais. Então eu vou sempre ouvir música com ele, cantar e tocar junto, enquanto ele for criança.

O apoio da família não se restringe à época da infância; ao longo do tempo as necessidades se modificam. Enquanto na infância o apoio se dá por meio de financiamento das aulas, compra de instrumentos, preparação de materiais, motivação e organização da rotina, na idade adulta, ele se revela pela participação em recitais e apresentações, prestigiando os espetáculos, suporte financeiro, entre outras formas.

Níveis de domínio da teoria e técnica musical

Percebem-se, no relato dos participantes, diferentes níveis de domínio alcançados no decorrer da carreira. Interpreta-se que esses graus se relacionam diretamente com a situação socioeconômica da família, coerente com os achados de Caiado (2006).

Alguns entrevistados chegaram à música sem educação musical formal, enquanto outros participantes, por processo tradicional de educação musical, apropriaram-se dos fundamentos musicais e tiveram oportunidade de ampliar seus conhecimentos e dominar novos repertórios e instrumentos musicais. Mesmo no caso do ensino formal, a exploração

independente está presente no desenvolvimento musical de todos, às vezes pela falta do professor especialista, às vezes porque o músico tem conhecimento técnico suficiente para aprender a tocar novos instrumentos.

Adoniran comenta que não teve maiores dificuldades no aprendizado do instrumento e não procurou o ensino formal para desenvolver-se na parte teórico-musical:

> *Adoniran:* Aprendi essas três [posições]. Depois fiz tudo sozinho.

Clara, por sua vez, estudou piano formalmente e aprimorou o canto e a flauta doce por conta própria. Gonzaga estudou teoria, flauta doce e violino com professores e se apropriou sozinho de canto, teclado, percussão e violão. Wagner participou de aulas de acordeom e aprendeu a tocar violão praticamente sozinho. Foi apenas na universidade que teve a oportunidade de aprimorar conhecimentos técnicos no violão e, posteriormente, no mestrado, nos Estados Unidos, recebeu instrução técnica fundamentada de seu instrumento. Nazareth fez aulas de piano e canto e informalmente continuou cantando e também aprendeu violão. Adoniran viveu sua vida toda como autodidata. Tocava violão, cavaquinho e cantava "de ouvido".

Versatilidade entre instrumentos diversos

Os participantes transitam no estudo entre diferentes instrumentos, seja interessando-se por novos gêneros, seja na busca de ampliar conhecimentos, como foi o caso de Gonzaga, que aprendeu alguns instrumentos no ensino formal, mas também desenvolveu outros conhecimentos por conta própria.

Muitas vezes, as escolhas se relacionam com as demandas profissionais ou sociais, como vemos em Wagner e Gonzaga:

> *Wagner:* Eu toquei um pouco de violão no começo. O melhor de tudo, eu comecei com o acordeom. Eu gostei muito; cheguei num bom estágio do acordeom. Eu tocava muito bem naquela época. Mas aí, é aquela história, que não era muito badalado. Acordeom, a gente chama "gaita" no Rio Grande do Sul. E aí eu comecei com o violão, mas não tive professores que me ensinassem, que eu queria começar o clássico e desanimei por um tempo.
> *Gonzaga:* Eu acho assim, que eu tenho uma experiência boa, né? O teclado hoje é um instrumento que o povo me conhece, como tecladista, e é o que me dá dinheiro lá, mas eu gosto mais de bateria, por incrível que pareça. O teclado que me fez, mas é da bateria que eu mais gosto.

Sobre o preparo e didática dos professores de música

É comum a todos os entrevistados o fato de que a aprendizagem musical não se deu na escola. Nenhum participante fala das aulas de música na escola regular porque não havia seu ensino sistemático como parte do currículo ao longo do percurso escolar.

Os dados mostram que, no início de sua formação musical, nenhum participante teve professores com preparo para ensino especializado a pessoas com deficiência visual – e os participantes se ressentiram dessa falta. Apesar disso, em alguns casos houve envolvimento ativo na busca de estratégias para considerar as necessidades específicas de aprendizagem e acesso à partitura. Para alguns, a demanda que se fazia ao professor de música era singela, como vemos a seguir na fala de Adoniran, enquanto outros expressaram necessidades que exigiriam preparo

especializado por parte do professor. Wagner, por exemplo, chegou a desistir de aprender violão clássico por alguns anos porque ficou desanimado com a falta de um professor que tivesse preparo para ensiná-lo.

> *Pesquisador:* E o que você acha que é importante para um professor saber quando ele tem que ensinar um aluno cego, do seu ponto de vista?
> *Adoniran:* Ele tem que ir falando as notas musicais. Tem que ir falando...

Clara comenta sua relação com as ajudas técnicas criadas por sua professora que não possuía conhecimentos específicos para o uso dos recursos existentes no ensino da musicografia braile. Salientou a importância de buscar alternativas para o processo de ensino e aprendizagem. Ela conta que a professora usava:

> *Clara:* Tubos e tubos de cola plástica. Aí, ela ia a São Paulo, na Fundação Dorina Nowill pra cegos, em São Paulo. Na época tinha um professor que chama Zoilo Lara de Toledo; ele tinha um trabalho com musicografia lá e ela conheceu esse trabalho, conheceu o código, aí a gente foi desenvolvendo o aprendizado juntas, né? Assim ela me passava as noções de teoria musical e eu estudava no livro pra ver como era, como se escrevia, como era o código. Foi uma coisa um pouco autodidata porque não existia um curso específico de formação pra pessoas com deficiência visual na área de musicografia braile. A gente tinha que descobrir as coisas pela gente mesmo.

Muitas vezes, as condições necessárias para o acesso à escrita musical dependiam da participação familiar:

> *Gonzaga:* [Minha mãe] seguia os desenhos das partituras, ela fazia para mim em material bem ampliado em isopor grande, com cartolina, sabe? Com coisas bem bonitas, assim, que todos os alunos lá do conservatório que não eram deficientes, eram videntes, todo mundo se interessava de seguir o meu material. É interessante isso, né? O pessoal não queria ficar vendo aquele papelzinho [partitura musical], aquela partitura ali. Ia tudo para o meu [recurso adaptado].

Além das questões relacionadas à notação e à teoria musical, existem especificidades técnicas referentes ao instrumento. Como a pessoa com deficiência visual não pode realizar imitações de modelos de seu professor ou de outras pessoas que conhecem mais do que ele, às vezes algumas posturas corporais e/ou posições manuais se instalam, impedindo fluência na performance musical. Em estudo desenvolvido em centro especializado de educação musical, procurou-se "abordar a relação entre a compreensão e a técnica" musical e suas implicações em problemas musculares (FRANÇA, 2000, p. 61).

Wagner comentou que, só depois que foi estudar nos Estados Unidos, tomou consciência de alguns aspectos de relaxamento muscular que não foram desenvolvidos em sua formação musical.

> *Wagner:* A gente tenta pegar uma referência pra ter uma noção espacial e coisa assim. Isso eu aprendi muito nos Estados Unidos. Aí, o que eles faziam, na minha mão direita aqui, sente, o dedo vai ter que ficar assim. Pegava o dedo e dizia: "Este movimento. Não, deixa mais solto. Não precisa puxar assim, é só deslizar o dedo pela corda assim". Este dedo é diferente do outro, por causa do ângulo que se tem no violão, e o tamanho dos dedos. Então cada dedo vai ter a sua particularidade. Aqui na mão direita, vai ter isso. Quando tu está fazendo *legato*, tu já vai estar tendo o dedo preparado aqui, teu movimento não vai partir daqui, vai ser só essa parte.

> Só que não sai sozinho, tu vai ter que treinar, pra que tu consiga o som; [por]que, se fizer dessa maneira, se tu tencionar aqui, tu não vai, vai te dificultar para o próximo movimento. Eu nunca tinha dado tanta importância pra esse lado e foi isso que eu mudei completamente depois que fui para os Estados Unidos, tendo essa consciência de relaxamento.

Como mostrou Caiado (2006), para a pessoa com deficiência visual, o acesso, a permanência e o aprendizado na escola estão intimamente ligados às condições socioeconômicas. Os dados da pesquisa mostram que o mesmo ocorre na formação musical no caso dos nossos participantes.

Acesso à partitura em musicografia braile

Em relação à escrita musical, ainda que os participantes da pesquisa tenham desenvolvido a musicalidade, existe uma grande variação em relação ao domínio da escrita e da leitura musical, em razão de diversos fatores: suas demandas de prática; a relação de cada um com o ensino que foi oferecido; a complexidade e a abrangência de repertório das obras que interpretam.

Adoniran, por exemplo, tocava peças complexas e memorizadas em seu instrumento; porém, restritas ao seu âmbito cultural. Cabe observar que a publicação de partituras de música regional, que o interessava, em tinta ou relevo, eram escassas na época em que iniciou seu interesse em estudar música. Ele era semelhante a outros músicos não cegos que aprendem novas músicas “de ouvido”.

O acesso à leitura da musicografia braile amplia o universo musical do instrumentista, pois assim ele pode ter contato com um repertório não familiar. Bonilha (2006, 2010) discute com propriedade a importância do conhecimento desse tipo de notação para a pessoa cega.

É possível atuar profissionalmente como músico cego sem dominar a musicografia braile. Entretanto, para dar conta da música erudita, é imprescindível adquirir conhecimentos específicos de musicografia braile, além de habilidades musicais como o desenvolvimento da memória auditiva e do ouvido musical.

Tanto Nazareth quanto Adoniran conhecem o código de escrita braile, mas não aprenderam a decodificar partituras em braile. Na entrevista, Adoniran parece se apoiar na letra da canção com as cifras correspondentes em braile, quando disponível.

Clara, Gonzaga e Wagner possuem leitura fluente, em graus variados de domínio, mas é muito comum que a pessoa com deficiência visual “toque de ouvido”, como acontece também com músicos videntes.

> *Clara:* E também assim, a gente que não enxerga se orienta muito pelo som. Então, eu ia fazer uma atividade que pressupunha lidar com som também me ajudava a lidar com som em geral, né? Perceber os sons do ambiente, perceber os sons. Então, nesse sentido, eu acho que foi importante também e até pelo aprendizado do braile, porque paralelamente ao tempo que aprendi a ler braile, eu também aprendi a ler música em braile, né? O código musical. Então isso me fez conhecer, aprimorar, o conhecimento sobre o braile.
> *Gonzaga:* Eu gosto mais de ler mesmo, então eu leio aquilo que está em braile mesmo, sabe... Quando eu não tenho, vai de ouvido. [...] Eu faço mais assim, ouvir a música, aprender de ouvido e começar a tocar.

 Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 20, n. 3, p. 405-420, Jul.-Set., 2014

Para Wagner, o contato com a musicografia braile foi tardia. Apenas durante seu curso de graduação em música conseguiu as primeiras lições, contando muito com a ajuda dos colegas:

> *Wagner:* Quando entrei na faculdade, no bacharelado em Porto Alegre [comecei a estudar musicografia braile]. Aí, tinha peças de violão, só que eu não sabia musicografia braile. Tive que aprender na marra. Fui pegando algumas partituras, entendendo alguns princípios, coisa assim. Aí meus colegas liam pra mim a partitura ou até meus professores. Iam me ditando. E aí ficou um processo muito lento.

Em relação às práticas de ensino, na ausência de conhecimento sobre musicografia braile, os participantes indicam que os professores de música não podem desprezar o ensino da teoria musical.

> *Gonzaga:* Claro que a gente deseja que um dia os professores já saibam a partitura braile para poder passar para aquele aluno que tem deficiência, que os colegas vão aprendendo e o aluno sai prejudicado nesse sentido. Mas se o professor souber passar bem a teoria e se ele trouxer a teoria junto à prática com facilidade, com habilidade, com destreza, o aluno vai aprender da mesma forma.
>
> *Clara:* Eu sempre falo assim, que o professor, ele tem que ser bom professor de música para aquele aluno. Porque se ele for capaz de ser um bom professor de música para aquele aluno, o aluno vai ter o subsídio, o suporte que ele precisa pra aprender as coisas específicas, como a musicografia braile. Se o aluno, por exemplo, tiver uma boa noção dos conceitos teóricos, o que são escalas, o que é intervalo, o que são acordes, questão de harmonia etc., ele vai ter todo subsídio, todo fundamento que precisa pra ir lá e aprender a musicografia braile. Lógico que é importante que o professor conheça os mecanismos do código em música braile, mas acho que antes de tudo o professor tem que ser bom como professor de música.

Para o aluno cego conhecer os aspectos teóricos presentes nas obras que interpreta, os conhecimentos da escrita musical braile são imprescindíveis. Algumas características específicas de escrita no sistema exigem noções de teoria que não são necessárias na escrita em tinta. Como explica Clara,

> *Clara:* Então ele está estudando lá uma peça, o professor tem que dizer para o aluno em que tom que está, que acordes que têm, que intervalos que têm, qual a fórmula de compasso, o que tem na armadura de clave. E, enfim, explorar aquelas músicas que o aluno está estudando em relação a esses conceitos teóricos.

O estudo analítico das obras musicais é uma parte importante quando se avança na apropriação da música. Quando o nível de estudo musical fica mais exigente, um problema enfrentado é a falta de materiais transcritos para o braile. É impossível avançar sem acesso às partituras. Em nível de graduação e pós-graduação, o domínio da musicografia braile será imprescindível para a continuidade dos estudos do músico cego.

Não existem muitas iniciativas que colaboram para a criação de acervos coletivos disponíveis e de fácil acesso para músicos cegos no Brasil. Essa é uma queixa recorrente dos participantes: a dificuldade que encontram na busca e no acesso a materiais específicos.

Estratégias desenvolvidas pelos músicos

Músicos adultos, eles circulam no campo escolhido com bastante independência. Revelam estratégias que desenvolveram para continuar ampliando seu repertório, com maior ou menor autonomia. Nesse sentido, a tecnologia tem sido um forte aliado, tanto na questão da facilidade de acesso a músicas digitalizadas quanto à internet, com o uso de programas especiais como sintetizador de voz, leitor de tela etc. A velocidade da revolução tecnológica é prejudicial para aquelas pessoas com cegueira que se encontram nas bordas do circuito de práticas com as tecnologias, mas beneficia muito os participantes jovens, quando a condição socioeconômica permite o acompanhamento dos avanços na área.

Nazareth utiliza seu gravador para o registro das músicas que está estudando. Como precisa sempre que alguém toque as músicas que deseja estudar, e como não consegue aprender sem a ajuda de outra pessoa nem pode escolher um repertório desconhecido do seu círculo, sua autonomia fica prejudicada:

> *Nazareth:* Eu tinha um outro aparelho, que se chamava MD; quem conseguiu para mim foi o meu primo. Só que, aí, como ficou muito velhinho, eu tive que trocar. (...) Quando termino de fazer as técnicas, as escalas [minha professora] toca uma música, ela pergunta se eu gosto ou não, e eu, "quero outra". Aí ela escolhe pela partitura mesmo, pela partitura ela olha e toca a música. Se eu gostei, falo: "eu gostei". Ela toca primeiro. Depois a gente grava no gravador mesmo. Como é digital, então dá para baixar no computador. Você pode ouvir tanto no gravador como no computador. E aí eu estudo em casa. Ela toca a música, ela ensina primeiro as notas da mão direita, tal nota, mão esquerda, tal nota. São separadas, as mãos separadas, e depois eu estudo em casa a música completa e eu tenho que tirar no mesmo dia.

Clara e Wagner, ambos doutores, conhecem profundamente as tecnologias de acessibilidade da informática, e certamente não poderiam ter avançado academicamente sem dominá-las.

5 Conclusões

A diversidade de trajetórias de formação musical e de percursos educacionais trilhados por cada um dos participantes da pesquisa exemplifica a pluralidade de processos ainda vividos por pessoas com cegueira no nosso país, já que nem os serviços de educação especial, nem a oportunidade de formação musical são assegurados a todos os alunos durante o seu percurso escolar.

A iniciação musical precoce parece ser uma questão significativa; vimos que os participantes que tiveram processos de ensino formal desde cedo possuem uma formação mais consolidada. O ensino formal traz aos músicos um leque de oportunidades e campo de atuação profissional mais amplo: instrumentista, compositor, pesquisador, professor de música. Um fato importante que observamos foi que a aprendizagem musical na escola básica não aparece nos relatos dos participantes, cuja formação em música se deu por outras vias.

O incentivo da família, da comunidade, e o engajamento do próprio aluno com deficiência visual foram importantes nos seus processos de formação musical. Entretanto, quando se exige que a escola assuma um papel ativo, assegurado por lei, de prover a iniciação musical de toda uma nova geração de crianças, os professores de música irão se defrontar

com a diversidade de alunos, inclusive cegos e com baixa visão, que aprendem melhor por metodologias não tradicionais. Provavelmente tais professores não terão sido preparados nos cursos de licenciatura para dar conta das especificidades que se colocam, já que em muitas universidades a grade dos cursos de licenciatura em música ainda não contempla a especificidade do ensino para alunos com deficiência.

Os desafios estão postos, mas não é preciso reinventar toda uma gama de ajudas técnicas que foram sendo desenvolvidas durante décadas para tornar conteúdos escolares acessíveis ao aluno com deficiência visual. Professores de educação especial e aqueles que atuam no Atendimento Educacional Especializado podem e devem ser consultados, assim como profissionais de centros de referência em deficiência visual da cidade. Clara mostrou que, no seu caso, sua professora de música aprendeu muito por intermédio da equipe da Fundação Dorina Nowill.

Os dados deste estudo evidenciam especificidades que devem ser consideradas no ensino de música para alunos com cegueira, tanto da ordem da teoria musical quanto das técnicas de cada instrumento, além da musicografia braile propriamente dita. Os avanços tecnológicos e da informática serão importantes aliados, mas não substituem o professor, sua experiência e seu trabalho de mediação. A tecnologia pode ser utilizada de forma ativa para ampliar o universo sonoro de pessoas com deficiência e desenvolvam a sensibilidade ao contato com a linguagem musical.

Nota-se que as pesquisas atuais realizadas no Brasil recaem principalmente sobre a decodificação da linguagem musical, portanto, em estudos que relacionam o uso da musicografia braile para o ensino musical da pessoa cega. O domínio da musicografia braile pode trazer maior autonomia ao cego em se relacionar com repertórios novos e ao estudo sistemático e formal musical, mas caberia investir na elaboração de metodologias que desenvolvessem a linguagem musical. O papel inicial do educador musical no ensino regular de ensino deveria ser o de estabelecer um vínculo de seus alunos com a linguagem musical, para então ampliar esse universo.

Os resultados evidenciam demandas particulares de cada participante. Adoniran valoriza o professor que fala as notas, e Nazareth ainda requer a participação do professor para os novos repertórios. Clara insiste que o professor de música trabalhe bem os conceitos teóricos da música; Gonzaga indica que a teoria e a prática devem ser ensinadas concomitantemente. Já Wagner enfatiza que exigir boa técnica instrumental do aluno cego faz diferença.

Conhecer recursos e o uso de tecnologia assistiva contribuem para o aprimoramento constante das práticas em sala de aula e – ainda que o foco não seja profissionalizar os alunos deficientes visuais para se tornarem músicos, o professor de música precisa trabalhar em conjunto com profissionais da área da educação especial para atender as necessidades específicas dos seus alunos.

Um resultado inesperado foi perceber a busca dos participantes por aprender vários instrumentos; isso indica que eles procuram ativamente mais conhecimento. A música tem um papel muito importante na vida deles. Ser músico tira a pessoa de um lugar estigmatizado, dependente e incapaz e mostra às pessoas da comunidade que ali existe uma pessoa autônoma

e qualificada. O cego músico passa a pertencer a um grupo de pessoas que possuem interesses e habilidades em comum.

Com sugestões que emergem dos depoimentos, é possível iniciar um trabalho; mas, nos detalhamentos das falas, percebe-se que esses subsídios são apenas um ponto de partida para o professor com alunos deficientes visuais na sala de aula.

Referências

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: JESUS, D.M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K.R.M. (Org.). *Prática pedagógica na educação especial*: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara: Junqueira & Marins Editores, 2013. p. 43-61.

BONILHA, F.F.G. *Do toque ao som*: o ensino da musicografia braille como um caminho para a educação musical inclusiva. 2010. 261f. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

BOURDIEU. P. *O poder simbólico*. 5. ed. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, P.; DARBEL, A. *O amor pela arte*: os museus de arte na Europa e seu público. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Zouk, 2003.

BRASIL. *Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 9 jun. 2012.

______. *Lei n.º 11.769*, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 14 ago. 2011.

CAIADO, K.R.M. *O aluno deficiente visual na escola*: lembranças e depoimentos. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, Minho, v.16, n.2, p.221-236, 2003.

FRANÇA, C.C. Performance instrumental e educação musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica. *Per Musi*, Belo Horizonte, v.1, p. 52-62, 2000.

FINCK, R, Ensinando a música ao aluno surdo: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva. 2009. 234f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

JANNUZZI, G.M. *A educação do deficiente no Brasil*: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

LOURO, V. S. *As adaptações a favor da inclusão do portador de deficiência física na educação musical*: um estudo de caso. 2003. 208p. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2003.

MELO, I.SC. Um estudante cego no curso de licenciatura em música da UFRN: questões de acessibilidade curricular e física. 2011. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

PRING, L.; OCKELFORD, A. Children with septo-optic dysplasia - musical interests, abilities and provision: the results of a parental survey. *British Journal of Visual Impairment,* Londres, v. 23, n. 2, p.58-66, 2005.

REILY, L. Músicos cegos ou cegos músicos: representações de compensação sensorial na história da arte. *Caderno Cedes,* Campinas, v. 28, n. 75, p. 245-266, 2008.

SOARES, L. *Formação e prática docente musical no processo de educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais.* 2006. 128p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

SOMERA, N. *O artista com deficiência no Brasil:* arte, inclusão social e campo artístico. 2008. 157f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

SUZUKI, S. *Nurtured by love:* the classic approach to talent education. Trad. Waltraud Suzuki. 2. ed. Miami: Warner Brothers Publications, 1983.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais.* Paris: Unesco, 1994.

WEYGAND, Z. *The Blind in French Society from the Middle Ages to the Century of Louis Braille.* Stanford: Stanford University Press, 2009.

WINZER, M.A. *The history of special education:* from isolation to integration. Washington D.C.: Gallaudet University Press, 1993.

Recebido em: 06/05/2014

Reformulado em: 15/09/2014

Aceito em: 16/09/2014